

Families at social risk and access to 0–3 early childhood education and care in Spain: a model to understand diverse conditions in the current system (*Familias en situación de riesgo social y acceso a la educación preescolar de 0 a 3 años en España: un modelo para comprender las situaciones diversas en el sistema actual*)

Mitsuko Matsumoto, Karmele Mendoza-Pérez,
Beatriz Macías-Gómez-Estern and David Poveda

QUERY SHEET

This page lists questions we have about your paper. The numbers displayed at left are hyperlinked to the location of the query in your paper.

The title and author names are listed on this sheet as they will be published, both on your paper and on the Table of Contents. Please review and ensure the information is correct and advise us if any changes need to be made. In addition, please review your paper as a whole for typographical and essential corrections.

Your PDF proof has been enabled so that you can comment on the proof directly using Adobe Acrobat. For further information on marking corrections using Acrobat, please visit <http://journalauthors.tandf.co.uk/production/acrobat.asp>;
<https://authorservices.taylorandfrancis.com/how-to-correct-proofs-with-adobe/>

The CrossRef database (www.crossref.org/) has been used to validate the references. Changes resulting from mismatches are tracked in red font.

AUTHOR QUERIES

No Queries



Families at social risk and access to 0–3 early childhood education and care in Spain: a model to understand diverse conditions in the current system (*Familias en situación de riesgo social y acceso a la educación preescolar de 0 a 3 años en España: un modelo para comprender las situaciones diversas en el sistema actual*)

Mitsuko Matsumoto ^{1a}, Karmele Mendoza-Pérez^b, Beatriz Macías-Gómez-Estern^c and David Poveda^d

^aUniversidad Internacional de la Rioja; ^bUniversidad de Extremadura; ^cUniversidad Pablo de Olavide; ^dUniversidad Autónoma de Madrid

ABSTRACT

It is acknowledged that fewer children from families at social risk and/or socio-economic disadvantage participate in Early Childhood Education and Care (ECEC) across Europe. The article examines who among these families has special difficulties in accessing the first cycle of ECEC for infants 0–3 years of age (0–3 ECEC) in Spain. It presents a model that reveals diverse strategies taken by families in relation to 0–3 ECEC and a particular segment of families who are served ‘worst’ by the current system and whose access to 0–3 ECEC is especially hindered. In the analysis, we also highlight gender; gender appears as a fundamental dimension to understand the forms of participation (or non-participation) in 0–3 ECEC within families at risk of social exclusion. The article is based on a study in which we conducted 35 semi-structured interviews with families at social risk as well as group discussions with a total of 40 family and education professionals in five metropolitan areas of Spain.

RESUMEN

Se ha constatado que menos niños de familias en situación de riesgo social o en desventaja socioeconómica acuden a los servicios de atención y educación en la primera infancia (AEPI) en Europa. En este artículo se analiza qué familias tienen especial dificultad para acceder en España al primer ciclo de preescolar, entre 0 y 3 años (EP 0–3). Se presenta un modelo de las diversas estrategias adoptadas por las familias en relación con esta etapa educativa y un segmento concreto de familias con ‘peor cobertura’ por el sistema actual y cuyo acceso al EP 0–3 es especialmente difícil. En el análisis destacamos también aspectos de género; el género se revela como una dimensión fundamental para

ARTICLE HISTORY

Received 20 September 2021
Accepted 5 April 2023

KEYWORDS

early childhood education; access to education; children and families at risk; eco-cultural approach; Spain

PALABRAS CLAVE

educación preescolar; acceso a la educación; niños y familias en riesgo; enfoque ecocultural; España

CONTACT Mitsuko Matsumoto mitsuko.matsumoto@unir.net Faculty of Education, Universidad Internacional de la Rioja, Av. de la Paz, 137, 26006 Logroño, La Rioja, Spain.

English version: pp. 1–15 / *Versión en español*: pp. 16–31

References / *Referencias*: pp. 31–34

Spanish translation / *Traducción al español*: Mercè Rius

© 2023 Fundacion Infancia y Aprendizaje

comprender las formas de participación (o no participación) en esta primera etapa educativa en las familias en riesgo de exclusión social. Este artículo se basa en un estudio consistente en 35 entrevistas semiestructuradas con familias en riesgo social, así como discusiones grupales con un total de 40 profesionales del ámbito familiar y educativo en cinco áreas metropolitanas de España.

45

The development of Early Childhood Education and Care (ECEC) has been the focus of educational policies and programmatic proposals in the context of the European Union (EU) and beyond in recent years. At a global level it has been identified as a fundamental tool for family conciliation and the effective and equal incorporation of women into the labour market (European Commission [EC], 2018a; Nollenberger & Rodríguez-Planas, 2011; OECD, 2020; Telford, 2016; Valiente, 2003). On the other hand, within the objectives of social inclusion and reduction of social inequalities within the EU, early educational intervention has been pointed out — particularly for children in a situation of risk for exclusion — as a fundamental tool to promote socio-educational equality (e.g., Burchinal et al., 2010; Dearing et al., 2018; EC, 2018b; Vandenbroeck & Lazzari, 2013; Van Huizen & Plantenga, 2018).

50

55

However, the development and consolidation of this segment of the educational system is very heterogeneous. In many countries (including Spain) it is a non-compulsory and not universalized educational stage. It has a diversity of organizational formats, forms of financing and political support that vary much more than for other parts of the education system (Llorent, 2013; Torres & González, 2008). Within nation states, this variability may emerge because national policies around this educational stage allow for diversification of ECEC provision models. It may also be facilitated in national systems in which educational policy-making is transferred to regional or local governments. Indeed, this is the case for Spain, where educational governance is in the hands of regional autonomous communities, and municipalities play an important role in the funding and shaping of ECEC models.

60

65

Despite the heterogeneity, the participation of children in various modes of educational care for children between zero and six years of age has been growing in net terms in the European context including in Spain (e.g., EC, 2018a). However, this growth, in addition to being uneven across geographic contexts, is not occurring at the same rate across different social groups (e.g., Eurofound, 2015). Alongside reports that highlight the relevance of ECEC as a measure of social inclusion, there are studies and policy briefs that underscore the lower participation of socio-economically disadvantaged children (e.g., Kachi et al., 2020; Petitclerc et al., 2017), migrant or refugee families (e.g., Bove & Sharmahd, 2020) and/or ethnic and cultural minorities in pre-compulsory education (Jiménez-Delgado et al., 2016). Specifically, in Spain, some studies have demonstrated how the current access provisions to 0–3 ECEC are not favourable for lower-income and underserved groups (Jiménez-Delgado et al., 2016) — underserved children and families are labelled in different ways by professionals and policy

70

75

80

documents through terms that are used almost interchangeably, such as ‘vulnerable’, ‘at risk’ or ‘disadvantaged’ children and families, among others (see López-Pavón, 2020).

More broadly, this line of inquiry rests on international and comparative research that proposes a positive (and almost linear) relationship between socio-economic status and participation in ECEC (Bennett, 2012; Lazzari & Vandembroeck, 2012; Ünver & Nicaise, 2016). Aligning with the line of argument, a number of studies stress the importance of promoting equal opportunities of access to quality 0–3 ECEC for children in socially vulnerable situations (Booth, 2014; Burchinal et al., 2010; Dearing et al., 2018; Heckman, 2006; Lipscomb, 2013; Van Huizen & Plantenga, 2018). However, debates remain around this goal, especially regarding for whom and how a formal type of ECEC contributes to children’s and families’ well-being (see, for instance, Kottelenberg & Lehrer, 2013). Whether and how socio-economically disadvantaged groups decide to use the service is also influenced by multiple factors and complex processes. For instance, some suggest it is not only a matter of access barriers but that decisions interrelate profoundly with societal views and family beliefs about what is the best form of care for infants (Valiente, 2009).

In addition, there are studies that have addressed parental decision-making processes in relation to 0–3 ECEC or on parental educational preferences (e.g., Gamble et al., 2009; Grůzová & Syslová, 2020; Hofferth & Wissoker, 1992; Peyton et al., 2001; Stipek et al., 1992). Yet, most of these studies rest on two assumptions that are not well aligned with the circumstances of lower-working-class and at-risk families in Spain. First, most research is conducted with families that already have some access to and who are seen as being able to reflexively exercise their choices within the ECEC provision system (Galera, 2021). Second, developmental research tends to put the focus on individual parental educational beliefs and tends to ignore how policy assumptions — for example, assuming a two-parent ‘adult worker family model’ (Duncan et al., 2004, p. 255) — or availability and funding restrictions limit the capacity of at-risk families to manoeuvre within the ECEC provisions available in their local context.

In this context, this article draws from a broader policy-oriented project focused on examining qualitatively what was hindering access to the first cycle of ECEC (that is, for the 0–3 years age cohort) in families at social risk and/or socio-economic exclusion in Spain. In the Spanish context, the 0–3 cycle is the critical ECEC period to address these questions. 3–6 ECEC is fully incorporated into the educational system in Spain and shows almost universal participation rates (Borra & Palma, 2009; Sánchez, 2008). In contrast, participation in the 0–3 cycle is much lower and there is great diversity in how 0–3 ECEC unfolds given the factors discussed above. For this reason, we collected data in five localities/metropolitan areas in different regions of the Spanish state with different ECEC policies and provisions. It was beyond the scope of the study to include rural areas, although we are aware that there are meaningful differences in the use of ECEC and family organization between rural and urban areas (e.g., Anderson & Mikesell, 2019).

These research goals fit with an ecological and eco-cultural perspective on ECEC and human development (e.g., Bronfenbrenner, 1999, 1986; Neal & Neal, 2013; Tudge, 2008; Weisner, 2002). An ecological perspective is called for by Vandembroeck and Lazzari (2013) to better understand children’s access to ECEC, particularly from disadvantaged backgrounds, allowing research to move beyond a simplistic view of parental choice and

acknowledge the multiple factors involved in educational decisions and the relationships among these factors. An ecological approach considers different intertwined systems of direct and indirect influence. In short, building on this framework, children's participation (or not) in ECEC is seen as a mesosystemic process (connecting family and school microsystems). In turn, this process is mediated by various macro-systemic factors (ranging from educational and economic policy priorities to cultural ideologies about child-rearing) and exosystemic indirect dynamics, such the conditions of parents' participation in the labour market or (particularly for at-risk families) the intervention of other social and family services.

In the broader study we have analysed different kinds of factors or 'barriers' that hinder access to 0–3 ECEC, in line with recent calls (e.g., Vandenberg & Lazzari, 2013), discussed in Poveda et al. (2023). This article focuses on the diverse relationships that at-risk families in Spain have with 0–3 ECEC. We present a 'model' developed from the data in the study building on a grounded theory logic (see below) in which we categorize the participant families into different profiles. This model suggests that access to 0–3 ECEC in families at risk does not progress linearly as socio-economic status improves, as often assumed in the literature. We also discuss findings from a gender perspective; children's participation in 0–3 ECEC is situated within a gender order in which child-rearing ideologies, structural features of the labour market and ECEC policies intersect. We begin with a description of the methodology employed in the study.

Methodology

Participants

Fieldwork for this study was carried out in five metropolitan areas: Madrid, Valencia, Barcelona, Bilbao/Basque Country and Seville¹. As shown in Table 1, a total of 35 families and 40 professionals from the different localities participated. The families were selected by the funding entity, the local research team and/or by different local professionals because they were considered as being in a situation of social exclusion — or at risk of exclusion — based on one or more of the following dimensions: relational (e.g., lack of support networks), legal-administrative (e.g., migrants or receiving support from social services), residential (e.g., living in marginalized areas of their locality) and/or economic/work-related (e.g., lack of stable jobs or in a low-wage situation). The professionals were also recruited either through the funding entity or contacts of the local research team. Each group discussion had a diverse set of participants with workers from the public sector and the administration, social services and educators, as well as researchers (see Table 2).

Table 1. The number of family and professional participants in the study by locality.

	Madrid	Barcelona	Valencia	Seville	Bilbao	Total
Families						
Total Families	7	7	7	7	7	35
Professionals						
Total	15	7	10	6	2	40

Table 2. Profile of professional participants in the study.

Profile	<i>N</i>
Childhood studies researcher	1
Public administration 'technicians'	3
Psychologist in a child support service	1
'Technicians' and Managers from the third sector (NGOs)	16
ECEC administrators/heads	4
Health professional in a child support service	1
ECEC teachers	4
Social educators	9
Social workers	1
Total	40

Data collection protocols

All adult participants were informed of the objectives of our project and gave their written consent to participate in the study. The project emerged as a technical collaboration between the funding NGO and the university research teams involved in the project with the oversight of the two organizations leading the project (Save the Children and La Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid). The techniques used for data collection were semi-structured interviews with families and group discussions (GDs) with key informant-professionals, and they lasted approximately 30–60 minutes and 100–180 minutes, respectively. For both interviews with families and GDs with professionals, we developed common protocols, which were shared across all the local research teams. For the interview with families, the script was built around documenting and understanding families and children's daily lives (Tudge, 2008; Weisner, 2002), bearing in mind it was not possible to conduct naturalistic observations or involve children directly in the data collection as advocated by this approach (cf., Tudge & Hogan, 2005). However, we tried to grasp the everyday routines (Weisner, 2002) and pay attention to the contexts and interactions among people and objects involved in these daily routines (Tudge, 2008, p. 89). In short, the interview protocol explored the following elements:

- (1) Basic and contextual information about the family: nationality(ies), the level of education and employment status of the adults in the home, the number of minors in the home and schooling information of each child as well as the housing conditions and family history.
- (2) The perceptions of families about the barriers to enrol their children in the first cycle of early childhood education for infants 0–3 years of age.
- (3) Daily routines of the children aged 0–3 and daily parenting strategies and rules, including about who and what the children interact with on a regular basis.
- (4) The views of families on this educational stage (0–3 ECEC).

The protocol for the GDs (Bohnsack, 2004; Smithson, 2000) with professionals was structured in two parts:

- (1) Collect professionals' perceptions and knowledge about the barriers that vulnerable families face in accessing the first cycle of early childhood education. This

made it possible, on the one hand, to triangulate and complement the findings from family participants, and on the other, to gain a broader picture of factors and issues that affect the participation of vulnerable families in ECEC 0–3 and other macro-systemic factors that shape enrolment in ECEC. 195

- (2) Collectively generate ideas with the participants on how to address the barriers that the most vulnerable families face in accessing ECEC 0–3. 200

In four of the locations these sessions were organized as GDs with six or more participants. In the case of the Basque Country, it was not possible to recruit a diverse group of professionals, so a group interview (GI) with two family services technicians was held. In this case, as an extension of the individual interview method, the researcher maintained an active conversational role, and knowledge was primarily produced through the researcher-participant interaction. This information was complemented with informal exchanges with various professionals in the field of children and youth at social risk during fieldwork in the Basque Country. 205

Data analysis strategies

The collected data have been transcribed and analysed within a qualitative-inductive analytical logic in which analytical categories, topics and a ‘model’ were developed from the data we collected through the interviews and discussion groups. In particular, data analysis was guided by two different approaches. First, we employed thematic analysis (Braun and Clarke, 2012) for the identification, categorization and conceptualization of the barriers as well as family situations and parental beliefs. Second, more importantly for the goals of this article, we built on an abductive approach (Reichertz, 2019) based on the logic developed in grounded theory (Corbin and Strauss, 1990) to understand the kinds of families that were having special difficulties in accessing 0–3 ECEC in Spain. From a grounded theory perspective, the analytical process is viewed as a cycle in which two dynamics co-occur: (1) the constant confrontation between ‘theory’ and ‘data’; (2) the gradual process of construction and reconstruction of an explanatory framework, which leads to the development of organizational-explanatory models (Kelle, 2019). According to Reichertz (2019), abduction refers to the process of looking for a fitting explanation when confronted with surprising facts. Understood in a very flexible manner, this premise was present in our analysis: as we will explain in the result section, the findings did not coincide with the implicit hypotheses that initially sustained the study. Therefore, we worked on developing and adjusting a model that captured the distinct relationship between different family profiles and access barriers to 0–3 ECEC within families and children at socio-economic risk. Drawing on the discursive data generated by participants, the model pays particular attention to how different systemic-ecological factors play a role in structuring the varied relationships with ECEC 0–3 that we found across families at risk of social exclusion (Vandenbroeck & Lazzari, 2013). 210
215
220
225
230

At a procedural level, in line with the multi-sited and distributed nature of fieldwork and given the ethical constraints on sharing raw data across localities, the analysis was carried out at two intertwined levels. At one level, raw data based on the transcriptions were categorized and coded by the local teams, leading to local reports (required by the 235

funding organization) that examined in detail the discourses of the families and professionals of each locality. At another level, the project co-coordinators synthesized and systematized the findings to identify patterns in the data across different localities and recursively build an organizational model for all the data. These interpretations were recursively probed by each local team against the original data. 240

Results

A model to understand the difficulties and conditions to access 0–3 early childhood education experienced by families at social risk

As part of the exploration of the barriers and mediating factors regarding access to 0–3 ECEC we propose an organizational model that mainly fulfils two functions: (1) to make sense of how different factors influence access to 0–3 ECEC; (2) to make visible how, in the Spanish context, access and greater participation in publicly or privately owned 0–3 ECEC does not have a linear/progressive relationship with socio-economic status within the segment of families at social risk. 245 250

As said above, there seems to be a linear suggestion in which the greater the socioeconomic capacity of families, the greater the participation in 0–3 ECEC. In addition, in a national (or local) context with established policies to promote equity and in which early educational access is tied to social protection (to which Spanish policies are somewhat committed), families with fewer resources should have more access to public 0–3 ECEC. In turn, the more resources families have, the more they should enrol their children in private 0–3. However, our data suggest that there are particular sets of families who appear as the ‘worst’ served by the current system and whose access to the first cycle of early childhood education is seriously hampered. This led to building an alternative model which visualizes the complex relationship between socio-economic circumstances and access to 0–3 ECEC and in which policies, particularly in relation to how public and private 0–3 ECEC options are laid out, emerge as mediating factors. 255 260

Figure 1 shows the elements of the model. On the horizontal axis we have a continuum of socio-economic and material conditions ranging from situations of great social risk and material precariousness to the living conditions of Spanish ‘middle-class’ families. The vertical axis represents the level of participation in ECEC 0–3, differentiated between public and private offerings. It should be noted that the private sector emerges as a key element, inasmuch as 0–3 ECEC is currently constituted as an educational stage that is neither universal nor compulsory and, therefore, is not always free of cost to families in Spain (including the public offers), depending on the circumstances of the families and local policies. 265 270

Based on these two elements — socio-economic/material conditions and participation in 0–3 ECEC — the data collected point to different forms of participation and barriers to access to early childhood education. These diverse forms of participation cluster around five family profiles in relation to 0–3 ECEC. Figure 2 situates the five family profiles in the model described above, indicating the number of families in our sample that fit in each profile. Only the first four of these profiles are reflected in the families interviewed for this study and will be examined in more detail below, 275

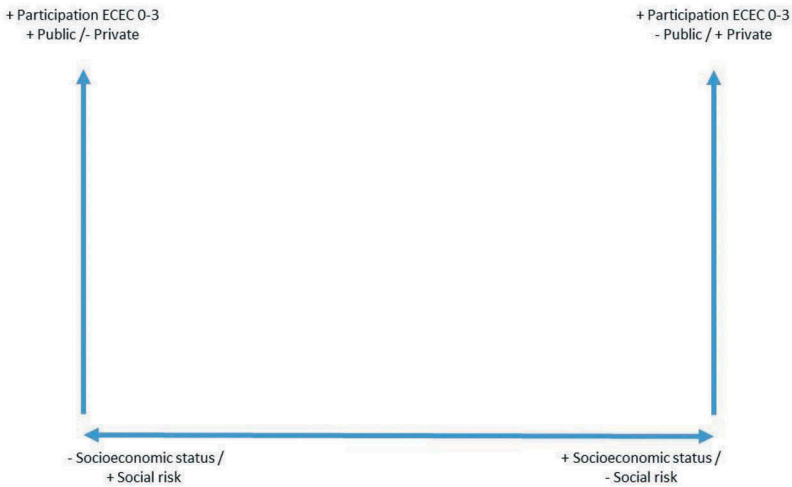


Figure 1. Factors to understand the barriers to access to Early Childhood Education 0–3.

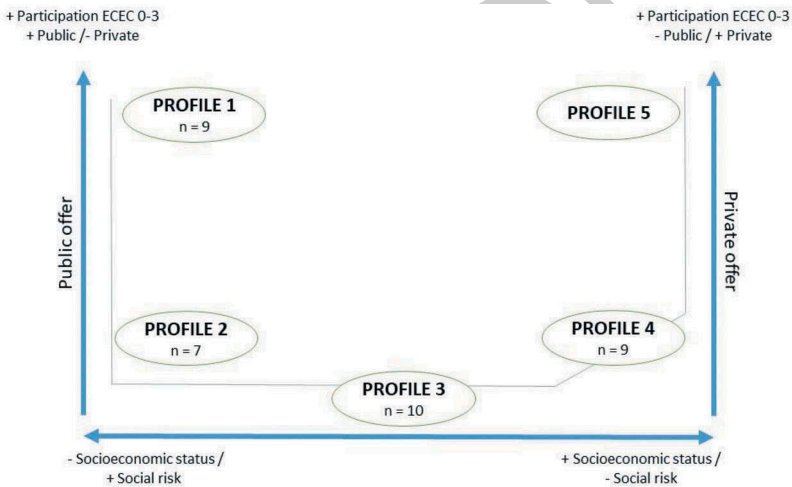


Figure 2. Family profiles and access barriers to 0–3 ECEC.

presenting the cluster first and then illustrating it with a contextualized analysis of a 280 case family for each profile, given space constraints. Profile 5 corresponds to middle-class families, which are projected in our model based on our experience in Spanish 0–3 ECEC research and policies but not included in our sample.

In our analytical proposal, the key classifying factor is attendance or non-attendance in 0–3 ECEC, generating two profiles in which the children attend organized childcare and two in 285 which they do not attend 0–3 ECEC. Aspects such as family composition or the specific socio-economic and social circumstances of each family have a more probabilistic character (i.e., they may appear more or less frequently in one profile, but the situations do not define their categorization). Similarly, families have changing histories and circumstances, and different children in the same families may have had different histories of participation in 0–3 ECEC. 290

In these cases, the analysis and ‘categorization’ is done based on the family circumstances at the time of the interview and the form of involvement in ECEC of the child aged 0–3 in the family.

Nine families fall into Profile 1. These families are considered to be in a situation of great vulnerability and without (regular) work; yet, they count on the assistance and intervention of social services and/or NGOs who work with children and families. Children in these families do have access to the scarce public 0–3 ECEC places through different aids and procedures promoted by social services and local educational policies. Within this profile we find a large number (six) of single mothers living in very precarious material conditions, receiving Minimum Insertion Income (Ma02)¹, or unemployment benefits (Pv02; Ma07), or if working, cleaning houses paid by the hour (Ma04; Ma06; Va06). For instance, the case of a family in Madrid (Ma02, Extract 1):

Extract 1. Single mother unemployed, Spanish origin, with a child of 22 months, living in a rented room (Madrid).

[...] I lived there in San Diego [in Madrid] and really I found one [nursery] closer, I don’t know if it wasn’t public or what happened but, anyway, they told me that there were no vacancies [...] so I talked to the [social] assistant and they told me that if I wanted I could choose that one and no, I had no problem. I fulfilled the points and so on and for me it was good, I didn’t have much difficulty, really [...] they only told me that I could go with the assistance because of the RMI [Minimum Insertion Income] and that’s it. [...] the truth is normal, I didn’t have any difficulty [...]

In Profile 2 ($N = 7$) families, multiple family, personal, material and legal circumstances converge in a way that ‘overwhelm’ the family and prevent them from successfully managing the admission processes to 0–3 ECEC. Here it seems that other urgent family needs must be met and these do not initially include participation in 0–3 ECEC. In the discourse of professionals, these families are referred to as ‘multi-problematic’ and seem to fall through the ‘cracks of the system’. This includes migrant families, recently arrived and/or in an irregular situation (Ba06; Ma03), with language barriers (Se01), some medical conditions of the child or the parent(s) (Ba05) and/or experiencing complicated family processes (such as separations, family break-ups, domestic violence, addictions, etc.) (Se03). For example, the case of a migrant mother in Seville with three children (Se03, Extract 2):

Extract 2. Mother from Morocco with three children, unemployed; the husband lives and works in Morocco. The family does not compute as a single-parent family and was not entitled to the reduced fee to enroll her youngest daughter in subsidized 0–3 ECEC (Seville).

So when I came here I only needed the day care for my daughter and I had to pay. Why? Because my husband did not have an NIE [foreign identity card], that is to say, since my husband was out of the country, the day care was not subsidized for me, I had to pay for it. At that time I could not pay for it. I went to the social assistance a lot of times but the social worker told you that if you have a work contract she can help you with half of the childcare, ‘well lady, I am unemployed, I have no one to take care of my daughter and if I don’t work I can’t feed my daughter’ [...]

The professional perception is that schooling in 0–3 ECEC is not felt as a support or resource by families when there is a combination of circumstances of this type, but rather emerges as an added ‘stressor’, where current policies or intervention work fails

to facilitate access to 0–3 ECEC successfully (e.g., coordinator of an NGO that supports 335 vulnerable families, Madrid).

Families in Profile 3 ($N = 10$) are generally two-parent families in which only one adult works, usually the husband/man. The wife is left to care for the young children and is not actively seeking employment or full-time regularized employment. Families in this profile do not see schooling in 0–3 ECEC as a priority for different reasons: (a) 340 beliefs about stay-at-home parenting and the place of women in the family (Ma01; Se05); (b) the availability of a caregiver-support network (Va01); and (c) 0–3 ECEC access policies focused on work-life balance, when all adult caregivers in the household have regularized full-time employment, which do not meet the needs of this type of family or facilitate their access (Se06). Consequently, the children of families with this 345 profile end up not participating in 0–3 ECEC, as in the case of the children of a migrant family in the Basque Country (Pv03, Extract 3):

Extract 3. Father of a two-parent family, of Moroccan origin, three children; their youngest, two-year-old son does not attend ECEC 0–3. The father works as an educator while the mother does not work outside the home (Basque Country). 350

[...] No, I did not send him to school because of the experience I had with the middle child. Last year, for example, the middle child is now four years and almost three months old. Last year, when he was three, he was enrolled and everything, I took him for a week and no [...] No, no, no, no, I didn't like it because the child still needs the support of the family, of the mother ... they have to be so wrapped up, you know? It was a shame to leave 355 them there [...] you know? He is a child, he is not yet ready to go to school alone, and on top of that my wife does not work, an advantage we have [...] an advantage in favor, let's say, that allows him to stay at home and so on, that's why I have not even enrolled the little one this year [...]

We can describe Profile 4 ($N = 9$) as two-parent families in which both adults work, but 360 working conditions and the combined salaries still leave the family in a precarious situation. Although they have access to 0–3 ECEC, they compete with many other families for access to public places. In addition, as the public offer does not always meet their care needs for long or irregular hours, etc., (e.g., Va05 in which the father works as a building painter and the mother cleans houses) they make use of private 0–3 ECEC as an alternative, even though the 365 expense represents a comparatively disproportionate part of the family income. This is the situation faced by a migrant family in Valencia (Va03, Extract 4):

Extract 4. Mother, two-parent family, Ecuadorian origin, three children; father works full time and mother is starting a business. The family used to send the youngest child to a private nursery paying a reduced fee of 130 euros a month, receiving financial support 370 from different public sources (Valencia).

[...] I looked at it there and I signed up and everything, but they told me that there is probably no place. Then a friend told me to look at another [private] nursery and we went to talk. The girl told me that there was no problem, that she would keep the place for me if they didn't receive me here, I would go and register there. There were no problems [...] 375 the truth is that they were all very attentive. Both the directors, who were two girls, and the teacher were very attentive [...] and that's a support for us, because if we have to work or do other things, we can't do it with them [my children] [...]

The fifth profile, Profile 5, corresponds to middle-class families, headed by one or two adults who work outside the home. The participation of middle-class 0–3 children in 380

early childhood education is characterized as high, with access to both public and private provisions, especially given that one of the most significant factors to facilitate access to the public 0–3 ECEC network in Spain is the active employment status of the adult caregivers of the home. Similarly, families in this profile have the resources to access the private early childhood education network, which is chosen either because it has not been possible to access the public network or because it offers services (e.g., extended schedules, curricular singularities, etc.) that are not available in the public network (cf., Galera, 2021). In any case, middle-class families have not been included in fieldwork, as it is out of the study's focus, and so we will not discuss this profile further. Yet, it is important to have this set of families as a reference in the model, among other reasons because it structures parts of the professional discourse and some of the administrative-political barriers that we have identified.

Analysis from a gender perspective

Gender is present as a key dimension to understand the forms of participation in 0–3 ECEC and the access barriers families face. It is already apparent from the fact that 0–3 ECEC is seen as part of the social policy to promote women's (re)insertion to paid work and thus gender equality (e.g., Dinamia, 2019). Yet, our data reveal that the difficulties faced by families at risk to enrol their children in 0–3 ECEC have much to do with gender-related issues but in a more complex way than as often understood in policy papers. Here, the focus is not on mothers' beliefs about ECEC 0–3 and how they affect the decision that families make (cf., Duncan et al., 2004; Stipek et al., 1992) but on how families in socially vulnerable circumstances must manage decisions in relation to 0–3 ECEC and how these decisions are shaped by how gender intertwines with ECEC and social care policies, the conditions of the labour market or gender within the family order. This approach draws on an intersectional perspective (Cho et al., 2013; Goñalons Pons & Marx Ferree, 2014) in which gender, social class, cultural background and various structural factors interconnect in the unfolding of current policies and existing forms of social intervention. From this perspective we have identified three social and family situations in which gender stands out as a decisive factor to understand the forms of participation (or non-participation) of children in 0–3 ECEC: (1) single motherhood as a specific risk situation; (2) the dilemmas of caregiving mothers within two-parent families; and (3) conciliation difficulties for couples in precarious work situations.

Single motherhood as a specific risk situation

Leaving aside the methodological considerations regarding how the sample of interviewed families was recruited — as explained earlier, we used a convenience sampling and eight (28% of the sample) of the interviewed families are headed by women who face child-raising and care without a partner — single motherhood has particular relevance in our analysis. Despite not being the most frequent family model in the sample as a whole, 50% of the families that we have characterized as being in a more precarious situation (Profiles 1 and 2) are headed by single mothers. Single motherhood is also a risk situation that professional discourses identify and indicate with relative clarity and consensus, for instance:

Extract 5. NGO Worker, group discussion in Valencia.

[...] I think that another profile [that has barriers to enrolling their children in 0–3 ECEC] is single-mother families, whether they are immigrants or not. They are families that have a more difficult support network, they may be unemployed or in precarious employment and to access it [0–3 ECEC] seems to me a profile that ... they have it quite difficult [...]

An effect of this singularization is that single-mother families are more visible in the allocation of (scarce) protection resources, and the participation of their children in 0–3 ECEC is facilitated. Logically, it would be an exaggeration to say that all children under three years of age of single mothers have guaranteed access to 0–3 ECEC, given the shortage of places and current admission policies to the 0–3 tier. As noted above, it was not the case in our study either, especially for single mothers in the ‘multi-problematic’ family category (Profile 2). For instance, a widow from Nigeria living in Valencia with three children would like to enrol her youngest child in 0–3 ECEC to find some work but she states she is not facilitated with much information and, thus, her child is not enrolled in early care (Va02). However, it is noteworthy how several of the single mothers in this study describe access to 0–3 ECEC as not very difficult, having been closely accompanied by social workers (see Extract 1).

Dilemmas of caregiving mothers within two-parent families

There is a group of families in which, apparently, the mother and father distribute the roles in such a way that the father (man) provides the economic support of the family and the mother (woman) is dedicated to the care and raising of the children (Profile 3). In this ‘arrangement’, the schooling of the youngest children can be delayed until they are 2–3 years of age or the beginning of the second cycle of ECEC (3–6 years of age). Until then, upbringing and education takes place mainly at home and under the mother’s care.

This situation would seem to be ‘traditional’, reflecting a consolidated and stable upbringing and family model in our culture. Indeed, some professionals advocate the model as below, calling for a holistic rethinking of children’s care system during the first years of life (particularly the first year):

Extract 6. Social educator, GD in Valencia.

Well, I’m going to say one thing that maybe all of you ‘jump on top of me’ here, but I think that from 0 to 2 they have to be with the main attachment figure. I think that what we would have to do is to create more protected employment, more conciliation with maternity and paternity leave and that we are denaturing, losing our instinct as a result of industrialization [...] and they are selling us capitalism as they want. [...]

Unlike for the case of single-mother families, where there is a clear consensus in the professional discourse on the type of support and provisions that they should receive, we found different views among professionals when discussions turn to the (re)incorporation into the labour market of mothers ‘with a partner’ and with young children. While some professionals expressed views in line with Extract 6 there were others who strongly defended the importance of the development and consolidation of the current 0–3 ECEC model, pointing out its special relevance for children at risk of social exclusion. This is also an area where the data collected with the families uncover very

heterogeneous circumstances and expectations that administrative and enrolment policies reduce to the same ‘family arrangement’.

Admission criteria in 0–3 ECEC places two-parent families with unemployed (or under-employed) mothers in a weaker place with regard to participation in organized early childhood education. To begin, for the families at social risk and in a situation of poverty that we have interviewed, the scheme ‘father works outside the home and mother cares in the home’ includes a diversity of very complex realities in which the circumstances of the family often diverge from the premises of this apparently traditional arrangement. Some were in the process of breakup/separation of the couple (Se03), in others there were changes in the legal situation of the parents (Se01), and in yet others the arrangement included transfers and moving due to work (Ba05; Ba07; Ma06). For instance, a mother of three children from Seville (Se03) was asked to pay for the nursery of her youngest son because the father and she were in the process of separation, but since both of them were receiving unemployment benefits, they fell above the income and care criteria. She also said in the interview that when another child of hers started schooling she could not get the signature from the father as he was in prison. In this case, she could have had difficulty enrolling the child in school, yet the school administration did not make an issue out of this and facilitated the process.

Likewise, this ‘father as breadwinner’ assumption many times does not recognize that the employment situation of the ‘father’ (with precarious, irregular, seasonal employment) or the mobility of the family does not guarantee his capacity as a ‘provider’: for example, Ba04, in which the father only does ‘little jobs (trabajillos)’ and at the moment of the study was unemployed due to sickness, as reported by the mother of the family. In this situation there is a need for the mother to also join in the active search for work (Ba02; Ba05; Ma03; Se04; Pv01; Pv07; Va05). Mothers who find themselves in one of these scenarios state that schooling in 0–3 ECEC is a ‘prerequisite’ for obtaining a job (Ma03), and yet, they are the ones indicating the most difficulties and obstacles to accessing 0–3 ECEC and the aids that would make schooling viable. For instance, a mother of a family in Barcelona — with three children and the father working a self-employed gardener — (Ba02) wants to find work to complement the unstable (and often insufficient) family income, but they have not been able to enrol her youngest child in a nursery due to the fee they are required to pay.

Conciliation difficulties for mothers in precarious work situations

Finally, there are other families in which both parents are in an active work situation. But as we have indicated (Profile 4), the working conditions of the parents and the economic resources — even combined — that this work generates continue to leave the family in a vulnerable situation. Apparently, the admission criteria in public 0–3 ECEC prioritize these family situations (when it understands 0–3 ECEC as a conciliation measure); however, several of the families interviewed do not manage to participate successfully in the public system even under these conditions. On the one hand, as we have pointed out, places are scarce and the admission procedures are complex, so they do not manage to access the public system. On the other hand, the attendance expectations and/or the schedules of the public 0–3 ECEC systems sometimes do not match the working conditions of the parents (Ma05, in which the mother works as a gardener early in the morning before the school opens) and there is a lack of a family/

support network that can supply these care needs. Thus, families end up resorting to the private network despite the cost that this may entail:

Extract 7. Mother of a family made up of mother, father and two children, of Latin American origin; both parents work in Valencia. 515

[...] what we miss in this nursery is that they do not take care of such young children, because here, for example, mine entered at nine months because it [the birth] entered last year [having being born] in December, it is the rule that they have, that if she had been born in January she no longer enters, she would have entered next year. So, and for other mothers that I know, who want to work and say, 'where do I leave the child?' [...] I know that there are other nurseries that a month, [or] after two months they already receive a baby [...]

520

Finally, as this same extract suggests, in these work-family circumstances, 'conciliation' work is really understood as a woman's responsibility. It is mothers who must seek an educational solution for their children that is adjusted to their work circumstances, and it is mothers who, if circumstances require it, modify their expectations and working conditions (looking for part-time alternatives, working by the hour, delaying their job search, etc.) to meet the care and upbringing needs of the youngest children (Ba02; Ma05). For example, the mother in Barcelona with three children (Ba02) cited above cleans houses by the hour, sometimes taking her young son to work. One reason that makes it difficult for them to send their young child to an 0–3 ECEC is the economic cost as mentioned above. Another reason is because her husband does not want her young son to go to 0–3 ECEC, saying that 'he is very small', an arrangement that is a source of tension in the couple and clashes with the mother's personal projects: 525

530

Extract 8. Mother with three children, whose husband is a self-employed gardener, of Spanish origin (Barcelona) (Ba02). 535

[...] It affects me because I am the one who is pulling him [the father]. What I told him is that it seems that you do not want me to advance, that you want to have me here exclusively for you and your children. I need to fly, I need to feel, since I have a percentage of me that is not one hundred per cent, at least let me work, let me contribute and feel a bit like myself [...]

540

Conclusions

The findings we have presented in this article and the analytical model we have proposed present a complex portrait of how families at risk of social exclusion participate in 0–3 ECEC. As mentioned at the beginning of the paper, understanding why and how disadvantaged families are not facilitated with access to 0–3 ECEC and decide not to participate in this educational tier is a complicated matter that needs to be examined beyond an issue of individual choices and beliefs. The qualitative approach of the study and our theoretical perspective allowed us to situate parental and professional discourses within multiple systemic factors that configure young children's participation in ECEC. From our perspective, this more nuanced approach to the experiences of families at social disadvantage is relevant for professional intervention and educators who work in ECEC, as it points out different factors and interrelationships among them that shape specific experiences in relation to the first years of care. In addition, the 545

550

findings might be relevant to shaping ECEC-targeted policies, especially in a context (such as Spain) in which municipal and local authorities are relevant policy actors and can build their proposals closer to the actual experiences and circumstances of families. 555

The paper primarily focused on identifying which types of families are having special difficulties in accessing 0–3 ECEC or finding an early childhood care arrangement that meets their family needs and parenting preferences. Within this analysis, not unexpectedly, gender and gender relations played a role in the organization of barriers to 0–3 ECEC, so we would like to close the paper with some comments on how gender operates in our data and analysis. In particular, it is important to situate child-rearing beliefs within the gender order that shapes the care of children during the first years of life (Kremer, 2007). 560

Parenting beliefs, particularly around the role of the mother in the daily care of children during the first years of life, emerged as a relevant argument in different parts of the data, and especially in particular profiles (Profiles 3 and 4), it shaped participation in 0–3 ECEC. However, this ideal care arrangement materializes alongside educational policies that make (or not) other support options available or even professional discourses that re-singularize the role of mothers in early development and care (Valiente, 2009). As the families we have interviewed uncover, at the moment, 0–3 ECEC provisions in Spain do not meet well the care and educational needs of the precarious labour conditions of families at social risk (part time, with irregular hours, under fragile administrative conditions, etc.) and rest on a construction of working parents and working mothers (cf., Dinamia, 2019; Duncan et al., 2004) that does not reflect well the circumstances documented in this article. In addition, certain professional discourses and constructions of the family (Extract 6) consider that the family (mothers and fathers) should be the primary site of early childhood care and support to early development (cf., Sevón, 2011). These discourses shape professional interventions and open the possibility of designing other types of early childhood care provisions. In turn, the rethinking of 0–3 ECEC provisions (if developed and followed through) could impact current policy understandings of the role of early childhood education in the promotion of socio-educational opportunity and equity. 570 575 580

Note

1. A code has been used to identify each family who has participated in the study. It includes the acronym of the locality (Barcelona = Ba/Basque Country = Pv/Madrid = Ma/Seville = Se/Valencia = Va) + a number assigned to each family by locality. 585

Familias en situación de riesgo social y acceso a la educación preescolar de 0 a 3 años en España: un modelo para comprender las situaciones diversas en el sistema actual

En estos últimos años, el desarrollo de la Educación Preescolar (EP) temprana se ha situado en el centro de las políticas educativas y propuestas programáticas en la Unión Europea y fuera de ella. A nivel global, se ha identificado como una herramienta fundamental para la conciliación familiar y para la incorporación efectiva e igualitaria de las mujeres en el mercado laboral (Comisión Europea — EC, 2018a; Nollenberger & Rodríguez-Planas, 2011; OECD, 2020; Telford, 2016; Valiente, 2003). Por otro lado, dentro de los objetivos de inclusión social y reducción de las desigualdades sociales en la UE, se señala la intervención educativa temprana — en particular para la infancia en riesgo de exclusión — como una herramienta fundamental para el fomento de la igualdad educativa (e.g., Burchinal et al., 2010; Dearing et al., 2018; EC, 2018b; Vandenberg & Lazzari, 2013; Van Huizen & Plantenga, 2018).

Sin embargo, el desarrollo y la consolidación de este segmento del sistema educativo son muy heterogéneos. En muchos países (incluida España), esta etapa educativa no es obligatoria ni universal. Presenta una gran diversidad de formatos organizativos, formas de financiación y apoyo político mucho más diversos que en otros estadios del sistema educativo (Llorent, 2013; Torres & González, 2008). A nivel nacional, esta variabilidad podría surgir porque las políticas nacionales en torno a esta etapa educativa permiten la diversificación de los modelos de Educación Preescolar. También puede darse en sistemas nacionales en los que el desarrollo de las políticas educativas se ha transferido a gobiernos locales o regionales. Es el caso de España, donde la gestión educativa es competencia de las comunidades autónomas y donde la administración municipal desempeña un papel importante en la financiación y el desarrollo de los modelos de educación preescolar.

Pese a esta heterogeneidad, la asistencia infantil en distintos modelos de atención educativa para niños y niñas de entre 0 a 6 años ha aumentado en cifras netas en el contexto europeo y en España (e.g., EC, 2018a). Sin embargo, este crecimiento, además de ser desigual en los distintos contextos geográficos, no se desarrolla al mismo ritmo en los distintos grupos sociales (e.g., Eurofound, 2015). Junto a informes que destacan la importancia de la educación preescolar como una medida de inclusión social, existen estudios y sinopsis de políticas que subrayan la escasa participación de los niños y niñas de familias socioeconómicamente desaventajadas (e.g., Kachi et al., 2020; Petitclerc et al., 2017), familias migrantes o refugiadas (e.g., Bove & Sharmahd, 2020) y de minorías étnicas y culturales en la educación pre obligatoria (Jiménez-Delgado et al., 2016). En particular, en España, algunos estudios han demostrado que las actuales disposiciones de acceso al primer ciclo de preescolar (de 0 a 3 años) no son favorables para los grupos de rentas inferiores o familias en

situaciones de gran vulnerabilidad (Jiménez-Delgado et al., 2016). Estas familias y menores reciben distintas etiquetas por parte de profesionales y políticas relevantes, que utilizan términos intercambiables como ‘vulnerables’, ‘en riesgo’ o ‘desfavorecidos’, entre otros (véase López-Pavón, 2020). 630

En general, esta línea de investigación se basa en estudios internacionales y comparativos que proponen una relación positiva (y casi lineal) entre el nivel socioeconómico y la participación en la primera etapa de preescolar (Bennett, 2012; Lazzari & Vandenberg, 2012; Ünver & Nicaise, 2016). En esta misma línea argumental, diversos estudios destacan la importancia de fomentar la igualdad de oportunidades en el acceso a un primer ciclo de preescolar de calidad para niños y niñas en situaciones socialmente vulnerables (Booth, 2014; Burchinal et al., 2010; Dearing et al., 2018; Heckman, 2006; Lipscomb, 2013; Van Huizen & Plantenga, 2018). Sin embargo, sigue existiendo polémica en torno a este objetivo, especialmente respecto a cómo (y para quién) una escolarización formal temprana, entre 0 y 3 años, contribuye al bienestar de los menores y las familias (véase, por ejemplo, Kottelenberg & Lehrer, 2013). Que los grupos en desventaja socioeconómica decidan utilizar estos servicios o no depende de múltiples factores y procesos complejos. Por ejemplo, algunos/as autores/as sugieren que no se trata únicamente de barreras al acceso sino que las decisiones están profundamente relacionadas con las opiniones sociales y las creencias familiares sobre la mejor forma de crianza de los menores (Valiente, 2009). 640 645

En este sentido, algunos estudios han abordado los procesos de toma de decisiones parentales en relación con esta primera etapa educativa o las preferencias educativas parentales (e.g., Gamble et al., 2009; Grůzová & Syslová, 2020; Hofferth & Wissoker, 1992; Peyton et al., 2001; Stipek et al., 1992). Pero la mayoría de ellos se basan en dos supuestos que no están alineados con las circunstancias de las familias de clase trabajadora y familias en riesgo españolas. En primer lugar, la mayor parte de estas investigaciones se lleva a cabo con familias que ya tienen acceso a estos servicios y son capaces de tomar decisiones reflexivamente en el marco del sistema preescolar (Galera, 2021). En segundo lugar, la investigación sobre el desarrollo infantil tiende a poner el foco en las creencias parentales individuales sobre la educación y tiende a ignorar las limitaciones que los supuestos en las políticas educativas — por ejemplo, la adopción de un modelo familiar biparental de ‘trabajadores adultos’ (Duncan et al., 2004, p. 255) — o la disponibilidad y restricciones de financiación imponen en la capacidad de las familias en riesgo para gestionar la oferta de preescolar disponible en su contexto local. 650 655 660

En este contexto, este artículo surge de un proyecto más amplio centrado en analizar cualitativamente las barreras que obstaculizan el acceso al primer ciclo de preescolar (es decir, para el grupo de 0 a 3 años) de las familias en riesgo de exclusión social o socioeconómica en España. En este país, el ciclo 0–3 es un periodo clave para abordar estas cuestiones. El segundo ciclo de preescolar, de 3 a 6 años, está totalmente incorporado en el sistema educativo español, con índices de participación prácticamente universales (Borra & Palma, 2009; Sánchez, 2008). Por el contrario, la participación en el primer ciclo, de 0 a 3 años, es mucho menor y hay mucha más diversidad en el desarrollo de esta etapa, dados los factores mencionados. Por eso, recabamos datos en cinco localidades/áreas metropolitanas en distintas regiones de España, con distintas políticas y ofertas de educación preescolar. Las áreas rurales quedan fuera del alcance de este estudio, pero somos conscientes de que existen diferencias significativas en la 665 670

participación en este ciclo educativo y en la organización familiar entre las zonas rurales 675
y las zonas urbanas (e.g., Anderson & Mikesell, 2019).

Estas metas de investigación encajan en una perspectiva ecológica y eco-cultural de la
educación preescolar y el desarrollo humano (e.g., Bronfenbrenner, 1999, 1986; Neal &
Neal, 2013; Tudge, 2008; Weisner, 2002). Vandembroeck y Lazzari (2013) reivindican
una perspectiva ecológica para conocer mejor el acceso infantil a la educación pre- 680
escolar, especialmente los menores de entornos desfavorecidos, puesto que permite que
la investigación avance más allá de una visión restringida a la decisión parental,
teniendo en cuenta los diversos factores que intervienen en las decisiones educativas
y en las relaciones entre los distintos factores. El enfoque ecológico tiene en cuenta
diversos sistemas entrelazados que ejercen una influencia directa e indirecta. En breve, 685
bajo este enfoque teórico, la participación (o no participación) infantil en esta etapa
temprana se considera un proceso mesosistémico (con la conexión de microsistemas
familiares y escolares). A su vez, este proceso está mediado por diversos factores
macrosistémicos (desde determinadas prioridades de las políticas educativas y
económicas a determinadas ideologías culturales sobre la crianza) y dinámicas 690
exosistémicas indirectas, como las condiciones de la participación parental en el
mercado laboral (especialmente para las familias en riesgo) o la intervención de otros
servicios sociales y familiares.

En un estudio más amplio se analizaron distintos tipos de factores o ‘barreras’ que
obstaculizan el acceso al primer ciclo de preescolar, en la línea de recientes reivindicaciones 695
(e.g., Vandembroeck & Lazzari, 2013), como se debate en Poveda et al. (2023).
Este artículo se centra en la diversidad de las relaciones de las familias españolas en
riesgo con el primer ciclo de preescolar (EP 0–3). Presentamos un ‘modelo’ desarrollado
a partir de los datos obtenidos en el estudio, basado en una lógica teórica establecida 700
(véase más abajo), y en el que se categorizan las familias participantes en función de
distintos perfiles. Este modelo sugiere que el acceso a EP 0–3 de las familias en riesgo no
progresa de forma lineal, como hace el nivel socioeconómico y como suele asumirse en
la bibliografía. También discutimos los resultados obtenidos desde una perspectiva de
género; la participación infantil en la EP 0–3 se sitúa, por lo que respecta al género, en 705
un punto de intersección entre las ideologías de crianza, ciertos aspectos estructurales
del mercado laboral y las políticas educativas en torno a esta etapa. A continuación se
describe la metodología aplicada en el estudio.

Metodología

Participantes

El trabajo de campo para este estudio se llevó a cabo en cinco áreas metropolitanas 710
españolas: Madrid, Valencia, Barcelona, Bilbao/País Vasco y Sevilla¹. Como se muestra
en la [Tabla 1](#), en el estudio participaron 35 familias y 40 profesionales de distintas
localidades. Las familias que se consideraron en situación de exclusión social, o en
riesgo de exclusión, fueron seleccionadas por la entidad que financió el estudio, el
equipo local de investigación y por distintos profesionales locales, en función de una o 715
más de estas dimensiones: relacional (e.g., ausencia de redes de apoyo), jurídico-
administrativa (e.g., familias migrantes o atendidas por los servicios sociales),

residencial (e.g., residir en áreas marginadas de la localidad) y económico/laboral (e.g., falta de trabajo estable o con empleo precario). Los profesionales también fueron reclutados a través de la entidad que prestó apoyo financiero o de contactos con el equipo de investigación local. Todos los grupos de discusión contaron entre sus participantes con trabajadores/as del sector público y la administración, de los servicios sociales y educadores/as, además de investigadores/as (véase [Tabla 2](#)).

Protocolos de recolección de datos

Se informó a todas las personas que participaron sobre los objetivos del proyecto y todas las personas facilitaron su consentimiento informado para participar en el estudio. El proyecto surgió como una colaboración técnica entre la ONG, que facilitó financiación, y los equipos de investigación universitarios que se encargaron de supervisar a las dos organizaciones que dirigieron el proyecto (Save the Children y Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid). Las técnicas utilizadas para la recolección de datos consistieron en entrevistas semiestructuradas con las familias y grupos de discusión (GD) con profesionales clave, con una duración de aproximadamente 60 minutos y entre 100 y 180 minutos respectivamente. Tanto para las entrevistas con las familias como para los GD, desarrollamos protocolos comunes que se compartieron con todos los equipos de investigación locales. Para las entrevistas con las familias, se preparó un guion que nos permitiese documentar y comprender la vida cotidiana de las familias y los menores (Tudge, 2008; Weisner, 2002), teniendo en cuenta que no era posible llevar a cabo observaciones naturalistas o involucrar directamente a los menores en la recolección de datos, como se recomienda bajo este enfoque (cfr. Tudge & Hogan, 2005). Sin embargo, tratamos de captar sus rutinas cotidianas (Weisner, 2002) y prestar atención al contexto y a la interacción entre las personas y los objetos involucrados en estas rutinas cotidianas (Tudge, 2008, p. 89). En resumen, durante el protocolo de entrevistas se exploraron los siguientes elementos:

- (1) Información básica y contextual sobre la familia: nacionalidad(es), nivel educativo y situación laboral de los adultos, número de hijos menores e información escolar de cada menor, así como condiciones habitacionales e historia familiar.
- (2) Percepciones familiares sobre las barreras para el acceso de sus hijos al primer ciclo de educación preescolar para niños de 0 a 3 años.
- (3) Rutina diaria de los niños/as de 0 a 3 años y estrategias y normas de crianza cotidianas en torno a quién y qué forma parte de las interacciones de los niños/as de forma habitual.
- (4) Opiniones de las familias sobre esta etapa educativa (EP 0–3).

El protocolo para los grupos de discusión (Bohnsack, 2004; Smithson, 2000) con los profesionales se estructuraron en dos partes:

- (1) Registrar las percepciones y los conocimientos de los profesionales sobre las barreras a las que se enfrentan las familias para acceder al primer ciclo de la educación temprana infantil. Esto nos permitió, por un lado, triangular y complementar los datos obtenidos de las familias participantes y, por otro, tener una

Tabla 1. Número de participantes (familias y profesionales) en el estudio, por localidad.

	Madrid	Barcelona	Valencia	Sevilla	Bilbao	Total
Familias						
Total Familias	7	7	7	7	7	35
Profesionales						
Total	15	7	10	6	2	40

visión más amplia de los factores y otros aspectos que influyen en la participación de las familias vulnerables en la educación preescolar temprana y otros factores macrosistémicos que influyen en el acceso a esta etapa preescolar. 760

- (2) Generar ideas conjuntamente con los participantes sobre la forma de abordar las barreras a las que se enfrentan las familias más vulnerables en el acceso a la EP 0–3.

En cuatro de las localidades se organizaron las sesiones de discusión grupal con seis o más participantes. En el caso del País Vasco, no fue posible reclutar un grupo diverso de profesionales, por lo que se llevó a cabo una entrevista grupal con dos técnicos de los servicios familiares. En este caso, a modo de extensión del método de entrevista individual, la investigadora adoptó un rol activo en la conversación y los conocimientos surgieron principalmente a través de la interacción investigador-participante. Esta información se complementó con intercambios informales con varios profesionales del País Vasco en el área de la infancia y juventud en riesgo de exclusión. 765 770

Estrategias de análisis de datos

La información recabada se transcribió y analizó desde una lógica analítica cualitativa-inductiva en la que se establecieron categorías y temas analíticos y se desarrolló un modelo de los datos recabados en las entrevistas y grupos de discusión. En particular, para el análisis de datos se adoptaron dos enfoques distintos. Primero se realizó un análisis temático (Braun and Clarke, 2012) para identificar, categorizar y conceptualizar las barreras, así como la situación familiar y las creencias parentales. Después, y más relevante para los objetivos de este artículo, adoptamos un razonamiento abductivo (Reichertz, 2019) basado en la lógica desarrollada a partir de una teoría fundamentada (Corbin and Strauss, 1990) para identificar los tipos de familias que tenían especial dificultad en el acceso a la educación preescolar en España. Desde la perspectiva de la 775 780

Tabla 2. Perfil de los participantes profesionales en el estudio.

Perfil	N
Investigador de estudios infantiles	1
Técnicos de la administración pública	3
Psicólogo en un Servicio de Atención Infantil	1
Técnicos y gestores del sector terciario (ONG)	16
Administradores/Directores de EP	4
Profesional de la salud en un Servicio de Atención Infantil	1
Educadores de EP	4
Educadores sociales	9
Trabajadores sociales	1
Total	40

teoría fundamentada, el proceso analítico se considera un ciclo en el que coinciden dos dinámicas: (1) la confrontación constante entre 'teoría' y 'datos' y (2) el proceso gradual de construcción y reconstrucción de un marco explicativo, que facilita el desarrollo de modelos organizativo-explicativos (Kelle, 2019).

785

Según Reichertz (2019), el término abducción hace referencia al proceso de búsqueda de una explicación adecuada para enfrentarse a ciertos hechos sorprendentes. Interpretado de forma muy flexible, esta premisa está presente en nuestro análisis; como explicaremos, los resultados no coinciden con las hipótesis implícitas que se plantearon inicialmente en el estudio. Por tanto, hemos trabajado para desarrollar y ajustar un modelo que capturase la relación singular entre distintos perfiles familiares y el acceso al primer ciclo de preescolar (EP 0–3) de las familias y los menores en riesgo socioeconómico. A partir de los datos generados por los participantes, el modelo presta especial atención al papel que desempeñan distintos factores sistémico-ecológicos en la estructuración de las diversas relaciones que identificamos, en esta etapa educativa, entre las familias en riesgo de exclusión social (Vandenbroeck & Lazzari, 2013).

790

795

A nivel procedimental, y en la misma línea del carácter distribuido y multi-situado de nuestro trabajo de campo, dadas las restricciones éticas a la hora de compartir datos primarios entre distintas localidades, el análisis se llevó a cabo en dos niveles vinculados. En un nivel, los datos primarios reflejados en las transcripciones fueron categorizados y codificados por dos equipos locales, de los que surgieron dos informes locales (requeridos por la entidad financiadora) en los que se examinaron en detalle los discursos de las familias y profesionales de cada localidad. En otro nivel, los coordinadores de proyecto sintetizaron y sistematizaron los resultados para identificar patrones en los datos de las distintas localidades y crear iterativamente un modelo organizativo para todos los datos. Estas interpretaciones se fueron probando mediante iteraciones en cada equipo local frente a los datos originales.

800

805

Resultados

Un modelo para comprender las dificultades y condiciones del acceso a la Atención y Educación en la Primera Infancia (0–3) que experimentan las familias en riesgo de exclusión social

810

En el marco de la exploración de las barreras y factores mediadores en el acceso a la EP 0–3, proponemos un modelo organizativo que cumple principalmente dos funciones: (1) comprender la influencia que ejercen distintos factores en el acceso a la EP 0–3 y (2) visibilizar, en el contexto español, que el acceso y la participación en la EP 0–3, pública o privada, no mantiene una relación lineal/progresiva con el nivel socioeconómico en el segmento de las familias en riesgo de exclusión social.

815

Como ya se ha comentado, se presupone una relación lineal según la cual, cuanto mayor es la capacidad socioeconómica de las familias, mayor es su participación en la etapa educativa de 0 a 3 años. Además, en un contexto nacional (o local) con políticas existentes para fomentar la equidad y en el que el acceso a una educación temprana está vinculado a la protección social (con la que las políticas españolas están comprometidas en mayor o menor grado), las familias con menos recursos deberían tener mayor acceso a una EP pública entre 0 y 3 años. A su vez, se supone que cuantos más recursos tengan

820

las familias, estas deberían acudir en mayor medida a una EP 0–3 privada. Sin embargo, 825
nuestros datos sugieren que existe un grupo concreto de familias que parecen estar
'peor servidas' por el sistema actual y cuyo acceso al primer ciclo de educación
temprana se ve seriamente obstaculizado. Estos resultados nos llevaron a desarrollar
un modelo alternativo que visibilizase las complejas relaciones entre las circunstancias
socioeconómicas y el acceso a la EP 0–3 y en el que las políticas, especialmente las 830
relacionadas con la exposición de las opciones públicas y privadas en esta fase educa-
tiva, emergen como factores de mediación.

En la [Figura 1](#) se muestran los componentes del modelo. En el eje horizontal se
refleja un continuo de condiciones socioeconómicas y materiales que oscilan entre un
gran riesgo social y precariedad material y las condiciones de vida típicas de las familias 835
españolas de 'clase media'. El eje vertical representa el nivel de participación en la fase
EP 0–3, diferenciando entre la oferta pública y privada. Hay que señalar que el sector
privado emerge como un elemento clave, en tanto que, en la actualidad, la EP 0–3 es
una etapa educativa que en España no es ni universal ni obligatoria y, por tanto, no
siempre es gratuita para las familias españolas (incluso la oferta pública), en función de 840
las circunstancias de las familias y las políticas locales.

A partir de estos dos elementos — socioeconómico/condiciones materiales y
participación en la EP 0–3 — los datos recabados apuntan a distintas formas de
participación y distintas barreras al acceso a la educación infantil temprana. Estas
diversas formas de participación se agrupan en torno a cinco perfiles familiares en 845
relación con esta etapa educativa. En la [Figura 2](#) se presentan los cinco perfiles
familiares en el modelo descrito con anterioridad, indicando el número de familias de
nuestra muestra que encaja con cada perfil. Solo los cuatro primeros perfiles quedan
reflejados en las familias entrevistadas para este estudio y serán analizados en detalle
más adelante, tras presentar primero el grupo, e ilustrarlo después, en un análisis 850
contextualizado con un caso familiar concreto para cada perfil, dadas las restricciones
de espacio. El Perfil 5 corresponde a las familias de clase media, que se representan en

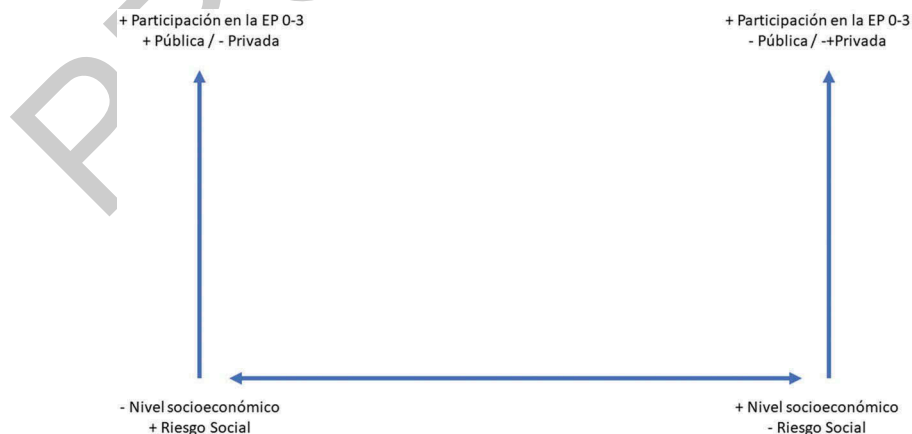


Figura 1. Factores para comprender las barreras al acceso a la Educación Preescolar temprana (primer ciclo) de 0 a 3 años.

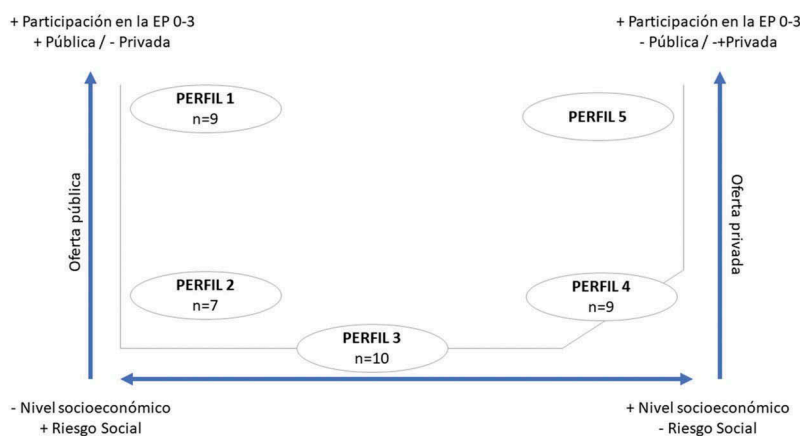


Figura 2. Perfiles familiares y barreras al acceso a la EP 0–3.

nuestro modelo a partir de nuestra experiencia en investigación y en las políticas relacionadas con la EP 0–3, pero que no fueron incluidas en la muestra.

En nuestra propuesta analítica, el factor clave de clasificación es la participación (o no participación) en la EP 0–3, lo que dio lugar a dos perfiles en los que los niños y niñas asistían a algún tipo de cuidados organizados y dos en los que no lo hacían. Aspectos como la composición familiar o las circunstancias socioeconómicas y sociales específicas de cada familia tienen un carácter más probabilístico (es decir, pueden aparecer con mayor o menor frecuencia en un perfil, pero esas situaciones no definen su categorización). Asimismo, las familias presentan historias y circunstancias distintas e incluso distintos menores de una misma familia pueden presentar historias de participación dispares en esta etapa educativa. En estos casos, se ha procedido al análisis y categorización en función de las circunstancias familiares en el momento de la entrevista y el tipo de participación en la EP de menor o menores de la familia entre 0 y 3 años.

Nueve familias se categorizaron en el Perfil 1. Estas familias se consideran en situación de gran vulnerabilidad y sin empleo (regular); no obstante, cuentan con la asistencia y la intervención de los servicios sociales o de las ONG que trabajan con estos menores y sus familias. Los niños y niñas de estas familias tienen acceso a las escasas plazas públicas de EP 0–3 existentes gracias a las diversas ayudas y procedimientos disponibles a través de los Servicios Sociales y a las políticas de educación locales. En este perfil encontramos un número elevado (seis) de madres solas que viven en condiciones materiales muy precarias y reciben la denominada *renta mínima de inserción* (Ma02)¹ o prestaciones por desempleo (Pv02; Ma07), o bien, si están trabajando, suelen tratarse de trabajos de limpieza, pagados por horas (Ma04; Ma06; Va06). Por ejemplo, como el caso de una familia residente en Madrid (Ma02, Extracto 1):

Extracto 1. Madre monoparental, desempleada, española, con un hijo de 22 meses, que vive en una habitación alquilada (Madrid).

[...] Vivía ahí en San Diego [en Madrid] y en verdad me pillaba una [guardería] más

cerca, no sé si no era pública o qué era lo que pasaba, pero, de todas maneras, me dijeron que no había plazas [...], entonces yo hablé con la asistenta [social] y me dijeron que si quería, podía elegir esa y no, no tuve problema. Cumplí los puntos y demás, y para mí fue bueno, no tuve mucha dificultad, la verdad [...] solamente me dijeron que esa iba con la asistenta por el tema de RMI [renta mínima de inserción] y ya está. [...] la verdad, no tuve dificultad [...]

885

En las familias del Perfil 2 ($N = 7$), diversas circunstancias familiares, personales, materiales y legales convergen de tal forma que abruman a la familia y les impiden gestionar satisfactoriamente los procesos de admisión en la EP 0–3. Aquí parece que hay otras necesidades familiares urgentes que satisfacer y no suelen incluir la participación en esta etapa educativa. En los discursos de los profesionales, se hace referencia a estas familias como ‘multiproblemáticas’, y se indica que parecen caer entre ‘las rendijas’ del sistema. Entre ellas se incluyen familias migrantes, llegadas recientemente o en situación irregular (Ba06; Ma03), con barreras lingüísticas (Se01), ciertas enfermedades infantiles o de los padres (Ba05) o inmersos en complicados procesos familiares (como una separación, ruptura familiar, violencia doméstica, adicciones, etc.) (Se03). Por ejemplo, el caso de una madre migrante de Sevilla con tres hijos (Se03, Extracto 2):

890

895

Extracto 2. Madre marroquí con tres hijos, desempleada, su marido vive y trabaja en Marruecos. La familia no computa como familia monomarental y por tanto no tiene derecho a la tarifa reducida para registrar a su hija pequeña en un centro subvencionado de Sevilla.

900

[...] al venirme aquí, yo solo necesitaba la guardería para mi hija, y me salía que tenía que pagar. ¿Por qué? Porque mi marido no tenía un NIE [tarjeta de identificación de extranjeros], o sea, mi marido al estar fuera del país, a mí no me subvencionan la guardería, me salía de pago. Yo en ese momento yo no la podía pagar. Fui a la asistenta social un montón de veces, pero la asistenta social lo que te comenta es que si tienes un contrato de trabajo ella te puede ayudar con la mitad de la guardería; ‘a ver señora que yo estoy sin trabajo, no tengo a nadie que me cuide a mi hija y si no trabajo no le puedo dar a mi hija de comer’ [...]

905

910

La percepción profesional es que la EP de 0 a 3 años no se considera un apoyo o recurso familiar cuando se da una combinación de circunstancias de este tipo, sino que emerge como un ‘estresor’ adicional y las políticas actuales o los esfuerzos de intervención no logran facilitar el acceso a esta etapa educativa (e.g., Coordinador de una ONG que presta apoyo a las familias vulnerables en Madrid).

915

Las familias categorizadas en el Perfil 3 ($N = 10$) suelen ser familias biparentales en las que solo un adulto trabaja, normalmente el marido/varón. La mujer suele encargarse de cuidar a los menores y no suele buscar empleo, o cuando menos no un empleo regular a tiempo completo. Las familias en este perfil no se plantean la EP 0–3 como una prioridad por distintas razones: (a) creencias sobre la crianza en el hogar y el lugar de la mujer en la familia (Ma01; Se05); (b) disponibilidad de una red de apoyo al cuidador (Va01) y (c) políticas de acceso a la EP 0–3 centradas en el equilibrio entre el trabajo y la vida familiar, cuando todos los cuidadores adultos en el hogar tienen un empleo regular a tiempo completo, por lo que no responden a las necesidades de este tipo de familia ni facilitan su acceso a esos servicios (Se06). Por tanto, los niños de las

920

925

familias en este perfil no llegan a participar en la EP 0–3, como en el caso de una familia migrante en el País Vasco (Pv03, Extracto 3):

Extracto 3. Padre de una familia biparental de origen marroquí, con tres hijos, el más joven (dos años) no asiste a la guardería. El padre trabaja como educador mientras que la madre no trabaja fuera de casa (País Vasco).

930

[...] No, no le he escolarizado debido a la experiencia que tenía con el mediano. El año pasado, por ejemplo, el mediano ahora tiene cuatro años y casi tres meses. El año pasado, cuando tenía tres años, estaba matriculado y todo. Le llevé una semana y no [...] No, no, no, no me gustaba rollo porque el niño necesita todavía el peso de la familia, de la madre ... tienen que estar tan arropados, ¿sabes? Me daba una pena dejarlo allí [...]. Es que es un niño, todavía no es para ir solo al cole y, encima que mi mujer no trabaja, una ventaja que tenemos [...] una ventaja a favor, digamos, que nos permite que se quede en casa y así, es por eso ni siquiera he apuntado al pequeño este año [...]

935

El Perfil 4 (N = 9) se puede describir como aquellas familias biparentales en las que ambos adultos trabajan, pero sus condiciones laborales y los ingresos combinados de ambos no les permiten superar una situación precaria. Pese a tener acceso a la EP entre 0 y 3 años, compiten con muchas otras familias para acceder a las plazas públicas disponibles. Además, dado que la oferta pública no siempre cubre los requisitos de una atención infantil durante muchas horas o en horarios irregulares (e.g., Va05, una familia en la que el padre trabaja como pintor en la construcción y la madre limpia casas), hacen uso de la oferta privada de EP como alternativa, pese a que el gasto es una parte comparativamente desproporcionada de los ingresos familiares. Esta es la situación a la que se enfrenta una familia migrante en Valencia (Va03, Extracto 4):

940

945

Extracto 4. Madre en una familia biparental de origen ecuatoriano, con tres hijos. El padre trabaja a tiempo completo y la madre está empezando un negocio. La familia solía enviar al hijo más pequeño a una guardería privada pagando una tarifa reducida de 130 euros al mes y reciben apoyo financiero de distintas fuentes públicas (Valencia).

950

[...] Lo miré ahí y me inscribí y todo eso, pero me dijeron que probablemente no haya plaza. Entonces ahí una amiga me dijo ‘mira hay otra guardería [privada]’ y fuimos a hablar. La chica me dijo que no había problema, que me guardaba una plaza, si es que no me recibían en la otra, me iba y me inscribía ahí [privada]. Ahí [privada] no hubo problemas [...], la verdad es que [...] [es] apoyo para nosotros que si tenemos que trabajar o hacer otras cosas, con ellos [los niños]no se puede hacer [...]

955

El quinto perfil, el Perfil 5, corresponde a las familias de clase media, encabezadas por uno o dos adultos que trabajan fuera de casa. La participación de los menores de entre 0 y 3 años de familias de clase media en la educación preescolar temprana se caracteriza por su nivel elevado, con acceso tanto a la oferta pública como a la privada, especialmente dado que uno de los factores más significativos que facilitan el acceso a la red de oferta pública en España es el empleo activo de los cuidadores adultos en el hogar. Asimismo, las familias con este perfil cuentan con los recursos necesarios para acceder a la red privada de educación infantil temprana, que suelen seleccionar cuando no les es posible acceder a la red pública o porque aquella les ofrece servicios (e.g., horarios ampliados, singularidades curriculares, etc.) que no están disponibles en la red pública (cfr. Galera, 2021). En cualquier caso, en nuestro

960

965

trabajo de campo no hemos incluido las familias de clase media puesto que quedan fuera del alcance de este estudio y, por tanto, no describiremos este perfil en mayor detalle. No obstante, es importante contar con este grupo de familias como referencia en nuestro modelo, entre otras razones porque estructura algunas partes del discurso profesional y algunas de las barreras político-administrativas identificadas.

Análisis desde una perspectiva de género

El género se incluye como una dimensión clave para comprender las modalidades de la participación en la EP 0–3 y las barreras a las que se enfrentan las familias. Su relevancia se hace evidente por el hecho de que esta etapa educativa se considera parte de las políticas sociales para fomentar la (re)inserción de las mujeres en el mercado laboral y, por tanto, la igualdad de género (e.g., Dinamia, 2019). Sin embargo, nuestros datos revelan que las dificultades que experimentan las familias en riesgo para inscribir a sus hijos en la EP tienen mucho que ver con cuestiones de género, aunque de un modo mucho más complejo de lo que las políticas reflejan sobre el papel. Aquí, el foco no se centra en las creencias de las madres en torno a la EP 0–3 sino en cómo estas creencias influyen en las decisiones familiares (cfr. Duncan et al., 2004; Stipek et al., 1992), cómo las familias en situación social de vulnerabilidad tienen que gestionar sus decisiones en torno a esta etapa educativa y cómo estas decisiones se ven influidas por los vínculos entre el género, la EP, las políticas de asistencia social, las condiciones del mercado laboral y cuestiones de orden familiar. Este enfoque adopta una perspectiva interseccional (Cho et al., 2013; Goñalons Pons & Marx Ferree, 2014) en la que el género, la clase social, el contexto cultural y diversos factores estructurales se entrelazan en el despliegue de las políticas actuales y en los formatos actuales de intervención social. Desde esta perspectiva hemos identificado tres situaciones sociales y familiares en las que el género destaca como factor decisivo para comprender las formas de participación (o no participación) de los menores en la EP 0–3: (1) la maternidad en solitario como una situación de riesgo especial; (2) los dilemas de las madres cuidadoras en familias biparentales y (3) las dificultades para conciliar de las parejas en situaciones laborales precarias.

La monomarentalidad como situación de riesgo especial

Dejando de lado las consideraciones metodológicas en torno a cómo se reclutó la muestra de familias entrevistadas — como ya hemos explicado anteriormente, se hizo uso de un muestreo de conveniencia y ocho de las familias entrevistadas (28% de la muestra) estaban encabezadas por mujeres que afrontan la crianza y cuidado de los hijos en solitario — la monomarentalidad tiene especial relevancia en nuestro análisis. Pese a no ser el modelo familiar más frecuente en la muestra total, el 50% de las familias categorizadas como en situación de mayor precariedad (Perfiles 1 y 2) están encabezadas por mujeres solas. Ser madre en solitario es también una situación de riesgo que se identifica en los discursos de los profesionales, quienes la señalan con relativa claridad y consenso, por ejemplo:

Extracto 5. Trabajador/a de una NGO, grupo de discusión en Valencia.

1010

[...]Yo creo que otro perfil [que encuentra barreras para el registro de sus hijos en la EP] es el de las familias monomarentales, sean inmigrantes o no. Son familias que la red de apoyo la tienen más difíciles, pueden estar en desempleo o empleo precario y para acceder [a la EP], me parece un perfil que ... lo tienen bastante chungo [...]

Un efecto de esta singularidad es que las familias monomarentales quedan más visibilizadas en la adjudicación de los (escasos) recursos de protección y se les facilita la participación de sus hijos en la EP 0–3. Lógicamente, sería una exageración decir que todos los niños de entre 0 y 3 años de madres solas tienen garantizado el acceso a estos servicios, dada la escasez de plazas y las actuales políticas de admisión en esta etapa preescolar. Como hemos indicado anteriormente, este no es el caso en nuestro estudio, especialmente para aquellas en las que coincide la adscripción con la categoría familiar ‘multiproblemática’ (Perfil 2). Por ejemplo, una viuda de Nigeria residente en Valencia con sus tres hijos quería registrar al menor de ellos en un centro de EP para poder buscar trabajo, pero afirma que no se le facilitó suficiente información y, por tanto, su hijo no fue inscrito (Va02). No obstante, hay que mencionar que algunas de las madres solas participantes en este estudio describen un acceso a esta etapa preescolar sin dificultades, al estar acompañadas por profesionales del trabajo social (véase Extracto 1).

Dilemas de las madres cuidadoras en familias biparentales

Existe un grupo de familias en las que, aparentemente, la madre y el padre se distribuyen los roles familiares de modo que el padre (varón) aporta el apoyo económico de la familia y la madre (mujer) se encarga del cuidado y crianza de los niños (Perfil 3). En este ‘acuerdo’, la escolarización del hijo menor puede retrasarse hasta que este alcanza los 2 o 3 años, o incluso hasta el principio del segundo ciclo de preescolar (3–6 años). Hasta entonces, la crianza y la educación tiene lugar principalmente en el hogar y bajo los cuidados de la madre.

Esta situación se considera ‘tradicional’ puesto que refleja un modelo familiar y de crianza consolidado y estable en nuestra cultura. De hecho, algunos profesionales defienden el modelo, como en el caso que se describe a continuación, reclamando una remodelación holística del sistema de atención a la infancia durante los primeros años de vida (y en especial durante el primer año):

1040

Extracto 6. Educador Social, GD en Valencia.

Bueno, yo voy a decir una cosa que a lo mejor aquí os echáis todos encima, pero yo pienso que hasta del 0-2, tienen que estar con la figura principal de apego. Yo pienso que lo que habría es que crear más empleo protegido, más conciliación con bajas de maternidad y paternidad y que estamos desnaturalizando, perdiendo nuestro instinto a raíz de la industrialización [...] y que nos están vendiendo el capitalismo como quieren [...]

1045

A diferencia de las familias monomarentales, en los que el discurso profesional muestra un consenso claro sobre el tipo de apoyo y servicios que deberían recibir, encontramos distintas opiniones entre los profesionales cuando se trata de la (re)incorporación en el mercado laboral de las madres ‘con pareja’ y con hijos pequeños. Aunque algunos profesionales expresaron opiniones similares a las del Extracto 6, otros defendieron con ahínco la importancia del desarrollo y la consolidación del actual modelo de EP 0–3 y

señalaron su especial relevancia para los menores en riesgo de exclusión social. Esta es también un área en la que los datos recabados de las familias revelan circunstancias y expectativas muy heterogéneas que las políticas administrativas y de acceso reducen a 1055 una misma ‘organización familiar’.

Los criterios de admisión a la EP 0–3 debilitan la posición de las familias biparentales con madres desempleadas (o infraempleadas) respecto al acceso de sus hijos y hijas a una educación temprana organizada. Para empezar, para las familias en riesgo social y en situación de pobreza que fueron entrevistadas, el esquema ‘el padre trabaja fuera de 1060 casa y la madre cuida del hogar’ incluye una gran diversidad de realidades muy complejas en las que las circunstancias familiares suelen diferenciarse de las premisas de esta organización familiar aparentemente tradicional. Algunas se encontraban en procesos de ruptura/separación de la pareja (Se03); en otras habían ocurrido ciertos cambios en la situación legal de los padres (Se01) e incluso, en otras, la organización 1065 familiar incluía traslados y reubicaciones debido al trabajo (Ba05; Ba07; Ma06). Por ejemplo, una madre sevillana con tres hijos (Se03) tuvo que pagar la guardería de su hijo menor porque se encontraba en proceso de separación del padre pero, como ambos recibían la prestación por desempleo, sus ingresos conjuntos superaban los criterios de ingresos para la asistencia. Esta madre también explicó en la entrevista que, cuando otro 1070 de sus hijos empezó su escolarización, no pudo conseguir la firma del padre porque estaba en prisión. En este caso, podía haber tenido problemas para inscribir a su hijo en la escuela, pero la administración del centro decidió tenerlo en cuenta y facilitó el proceso de inscripción.

Además, esta figura del padre como ‘sostén de la familia’ muchas veces no reconoce 1075 que la situación laboral del padre (con empleos precarios, irregulares o estacionales) o la movilidad de la familia no garantizan su capacidad de ‘proveer’; por ejemplo, en el caso Ba04, en el que el padre solo podía hacer ‘trabajillos’ y en el momento del estudio estaba sin trabajo por una enfermedad, como explicó la madre de la familia. En esta situación, es necesario que la madre también se sume a la búsqueda activa de empleo (Ba02; Ba05; 1080 Ma03; Se04; Pv01; Pv07; Va05). Las madres que se encuentran en uno de estos escenarios afirman que la escolarización en EP 0–3 es un ‘prerrequisito’ para conseguir un empleo (Ma03) y, sin embargo, son las que declaran mayores dificultades y obstáculos para el acceso a esta etapa preescolar y a las ayudas que facilitarían esta escolarización. Por ejemplo, una madre de familia residente en Barcelona — con tres 1085 niños y el padre trabajando como jardinero autónomo — (Ba02) quiere encontrar un trabajo para complementar los ingresos familiares, inestables y a menudo insuficientes, pero no consiguieron inscribir a su hijo menor en un centro de preescolar debido al coste que supondría.

Dificultades de conciliación para las madres en situaciones de empleo precario 1090

Por último, identificamos otras familias en las que ambos progenitores están en situación de empleo activo. Pero, como ya hemos visto (Perfil 4), las condiciones laborales de los padres y sus recursos económicos, incluso conjuntos, que este trabajo genera, sigue dejando a la familia en situación de vulnerabilidad. En principio, los criterios de admisión en EP 0–3 priorizan estas situaciones familiares (cuando se interpreta la EP 0–3 como una medida de conciliación); sin embargo, varias de las 1095 familias entrevistadas no consiguieron acceder al sistema público incluso bajo esas

condiciones (Va03). Por un lado, como ya hemos señalado, las plazas son escasas y los procedimientos de admisión son complejos, por lo que no consiguen acceder a la oferta pública de EP 0–3. Por otro lado, las expectativas de participación y/o los horarios del primer ciclo de preescolar en el sistema público en ocasiones no concuerdan con las circunstancias laborales de los progenitores (como en el caso de Ma05, una madre que trabaja como jardinera por las mañanas, antes de que abran los centros de preescolar) y no existe una red familiar o de apoyo que pueda cubrir estas necesidades. Por tanto, las familias acaban recurriendo a la oferta privada, pese al elevado coste que puede suponer:

Extracto 7. Madre de una familia de origen latinoamericano, residente en Valencia, compuesta de madre, padre y dos niños, en las que ambos progenitores trabajan.

[...] echamos en falta que en esta guardería no atiendan a niños tan pequeños porque aquí, por ejemplo, la mía entró con nueve meses porque entró el año pasado, en diciembre. Es la regla que tienen; si hubiera nacido en enero ya no entra, entraría el curso que viene. Entonces, y por otras madres que sé, que querían trabajar, y dicen ‘¿Dónde dejo al niño?’ [...] Sé que hay otras guarderías que al mes, o a los dos meses, ya te reciben [...].

Por último, como este mismo extracto sugiere, en estas circunstancias laborales y familiares, la conciliación se considera responsabilidad de la mujer. Son las madres las que deben buscar una solución educativa para sus hijos que se ajuste a sus circunstancias laborales; y también son las madres quienes, si las circunstancias lo requieren, modifican sus expectativas y condiciones de trabajo (buscando alternativas a tiempo parcial, trabajando por horas, aplazando su búsqueda de trabajo, etc.) para satisfacer sus necesidades de cuidado y crianza de los hijos e hijas pequeños (Ba02; Ma05). Por ejemplo, la madre de Barcelona con tres hijos (Ba02) citada anteriormente limpia casas por horas y, a veces, lleva a su hijo pequeño con ella. Una razón que les dificulta enviar a sus hijos a un centro de preescolar son los costes económicos, como ya se ha mencionado. Otra razón es porque el marido no quiere que el niño pequeño asista a un centro de preescolar, porque le parece ‘demasiado pequeño’, una postura que es fuente de tensión en la pareja y suele chocar con los planes personales de la madre:

Extracto 8. Madre con tres hijos, cuyo marido es jardinero autónomo, de origen español y residente en Barcelona (Ba02).

[...] Me afecta a mí porque soy yo la que va tirando de él [el padre]. Lo que le dije es que “parece que no quieras que yo avance, que me quieras tener aquí exclusivamente para ti y tus hijos. Yo necesito volar, necesito sentirme, ya que tengo un porcentaje de mí que no está al 100%, por lo menos déjame trabajar, déjame aportar y sentirme un poco yo persona [...].”

Conclusiones

Los resultados presentados en este artículo y el modelo analítico propuesto presentan un retrato complejo de la participación de las familias en riesgo de exclusión social en la EP 0–3. Como se menciona al principio del artículo, entender cómo y por qué las familias desfavorecidas tienen dificultades para acceder a la EP 0–3 o su decisión de no participar en esta etapa educativa es un tema complicado que requiere un análisis más allá de las opciones y creencias individuales. El enfoque cualitativo del estudio y nuestra perspectiva teórica nos han permitido situar los discursos parentales y profesionales en

múltiples factores sistémicos que configuran la participación de los más pequeños en la educación preescolar. Desde nuestra perspectiva, este enfoque más matizado de las 1140 experiencias de las familias en desventaja social es relevante para las intervenciones de profesionales y educadores que trabajan en Educación Preescolar, puesto que señala los distintos factores y las relaciones entre ellos que dan forma a experiencias concretas en relación con los primeros años de crianza. Además, los resultados podrían ser relevantes para el desarrollo de políticas específicas en torno a la EP, especialmente en un contexto 1145 (como el español) en el que las autoridades municipales y locales constituyen agentes políticos relevantes y pueden construir propuestas más cercanas a las experiencias y circunstancias reales de las familias.

Este artículo se ha centrado principalmente en identificar qué tipo de familias tienen especial dificultad para acceder a la EP 0–3, o para encontrar un servicio de atención 1150 infantil temprana que responda a sus necesidades familiares y preferencias de crianza. En este análisis, no sorprende que el género y las relaciones de género desempeñen un papel en la organización de las barreras al acceso a la EP 0–3, por lo que nos gustaría cerrar el artículo con algunos comentarios sobre el funcionamiento del género en nuestros datos y en nuestro análisis. En particular, es importante situar las creencias 1155 sobre la crianza de los hijos e hijas en la jerarquía de género que modela el cuidado de los mismos durante los primeros años de vida (Kremer, 2007).

Las creencias de los progenitores, especialmente en torno al papel de la madre en el cuidado cotidiano de los niños en sus primeros años de vida, emerge como un argumento relevante en distintas partes del estudio, y especialmente en algunos perfiles (Perfiles 3 y 1160 4) condicionó la participación en la EP 0–3. Sin embargo, esta organización ideal de los cuidados familiares se materializa junto a políticas educativas que facilitan (o no) otras opciones disponibles o incluso discursos profesionales que resingularizan el papel de las mujeres en el desarrollo y el cuidado infantil tempranos (Valiente, 2009). Como revelan las familias entrevistadas, en este momento, la oferta de EP 0–3 en España no cubre las 1165 necesidades educativas y de atención impuestas por las condiciones laborales precarias de las familias en riesgo social (trabajo a tiempo parcial, horarios irregulares o condiciones administrativas precarias, etc.) y se basa en una construcción de padres y madres trabajadoras (cfr. Dinamia, 2019; Duncan et al., 2004) que no es un buen reflejo de las circunstancias documentadas en el artículo. Además, ciertos discursos profesionales y 1170 construcciones de la familia (Extracto 6) consideran que la familia (madres y padres) debería ser la ubicación primaria del cuidado infantil temprano y del apoyo al desarrollo temprano (cfr. Sevón, 2011). Estos discursos contribuyen al diseño de las intervenciones profesionales y abren la posibilidad de diseñar otros tipos de servicios de atención infantil temprana. A su vez, el replanteamiento del primer ciclo de educación preescolar, de 0 a 3 1175 años, si se desarrolla y se hace un seguimiento, podría influir en la interpretación que hacen las políticas actuales del papel de la educación infantil temprana en el fomento de oportunidades socioeducativas y de la igualdad.

Nota

1. Se ha utilizado un sistema de códigos para identificar a cada familia que ha participado en el estudio. 1180 El código incluye el acrónimo de la localidad (Barcelona = Ba, País Vasco = Pv, Madrid = Ma, Sevilla = Se, Valencia = Va) seguida por el número asignado a cada familia por localidad.

Acknowledgements / Agradecimientos

This work was supported by Save the Children (Spain), as a consultancy work titled ‘Study of perceptions and barriers in access to early childhood education (0–3 years) in disadvantaged families’ carried out through an agreement-contract with the research group Contemporary Childhood: Semiotic Practices and Developmental Contexts (<http://www.infanciacontemporanea.com>) at the Universidad Autónoma de Madrid. The project developed in coordination with three ‘local’ research teams (Barcelona, Seville, Bilbao) to collect data in each site. Fieldwork in Madrid and Valencia was carried out by the same team in coordination with Save the Children workers. Each ‘local team’ oversaw data collection in their locality, initial coding and the preparation of a local report. We would also like to acknowledge other researchers and collaborators involved in conducting the original study as part of local teams. Researchers: Dr. Cristina Aliagas, Universitat Autònoma de Barcelona; Dr. Virginia Martínez, Universidad Pablo de Olavide; and Sara Rodríguez, Universitat Autònoma de Barcelona. Collaborators: Lucía Cortés; Inés Gómez; Nuria Figueroa; Belén Martínez; Ainhoa Montejo; and Julia Pérez. / *Este trabajo contó con el apoyo de Save the Children (España), mediante un trabajo de consultoría titulado ‘Estudio de las percepciones y barreras al acceso a la educación infantil temprana (de 0 a 3 años) de las familias desfavorecidas’, desarrollado a través de un convenio-contrato con el grupo de investigación Infancia Contemporánea: Prácticas semióticas y contextos evolutivos* (<http://www.infanciacontemporanea.com>) de la Universidad Autónoma de Madrid. El proyecto se llevó a cabo en coordinación con tres equipos de investigación ‘locales’ (Barcelona, Sevilla y Bilbao) para recabar datos en cada localidad. El trabajo de campo en Madrid y Valencia fue realizado por el mismo equipo en coordinación con trabajadores de Save the Children. Cada ‘equipo local’ supervisó la recogida de datos en su localidad, la codificación inicial y la preparación de un informe local. Este trabajo contó con el apoyo de Save the Children (España). Queremos agradecer a otros investigadores y colaboradores su participación en la realización del estudio original como parte de equipos locales. Investigadores: Dr. Cristina Aliagas, Autònoma de Barcelona; Dr. Virginia Martínez, Universidad Pablo de Olavide y Sara Rodríguez, Universitat Autònoma de Barcelona. Colaboradores: Lucía Cortés; Inés Gómez; Nuria Figueroa; Belén Martínez; Ainhoa Montejo y Julia Pérez.

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the author(s). / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Mitsuko Matsumoto  <http://orcid.org/0000-0002-4658-8159>

1215

References / Referencias

- Anderson, S., & Mikesell, M. (2019). Child care type, access, and quality in rural areas of the United States: A review. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1812–1826. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412959> 1220
- Bennett, J. (2012). *ECEC for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*. European Commission/Directorate – General for Education and Culture.
- Bohnsack, R. (2004). Group discussion and focus groups. In U. Flick, E. Von Kardoff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 214–221). Sage. 1225
- Booth, A. (2014). *Child care in the 1990s: Trends and consequences*. Routledge.

- Borra, C., & Palma, L. (2009). Child care choices in Spain. *Journal of Family and Economic Issues*, 30(4), 323–338. <https://doi.org/10.1007/s10834-009-9167-6>
- Bove, C., & Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707940>
- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper (ed.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. research designs* (pp. 57–71). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. Friedman, & T. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life-span: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). American Psychological Association Press.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Intersectionality: Theorizing power, empowering theory. *Signs (Chicago, Ill.)*, 38(4), 785–810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage publications.
- Dearing, E., Zachrisson, H. D., Mykletun, A., & Toppelberg, C. O. (2018). Estimating the consequences of Norway’s national scale-up of early childhood education and care (beginning in infancy) for early language skills. *Aera Open*, 4(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858418756598>
- Dinamia. (2019). *Informe de evaluación de impacto de las políticas públicas de cuidados del Ayuntamiento de Madrid 2003-2015*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16002.94400>
- Duncan, S., Edwards, R., Reynolds, T., & Alldred, P. (2004). Mothers and child care: Policies, values and theories. *Children & Society*, 18(4), 254–265. <https://doi.org/10.1002/chi.800>
- Eurofound. (2015). *Early childhood care: Accessibility and quality of services*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2018a). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the development of childcare facilities for young children with a view to increase female labour participation, strike a work-life balance for working parents and bring about sustainable and inclusive growth in Europe (the “Barcelona objectives”)*.
- European Commission. (2018b). *Commission staff working document - Accompanying the document “Proposal for a council recommendation on high quality Early Childhood Education and Care systems”*.
- Galera, N. (2021). Comunidades de práctica y rutinas en familias con bebés. *ETNIA-E: Cuadernos de Investigación Etnográfica sobre Infancia, Adolescencia y Educación del IMA/FMEE*, 18, 1–73. https://www.academia.edu/62693850/No_18_Noviembre_2021_Comunidades_de_Pr%C3%A1ctica_y_Rutinas_en_Familias_con_Beb%C3%A9s_Nieves_Galera
- Gamble, W., Ewing, A., & Wilhlem, M. (2009). Parental perceptions of characteristics of non-parental child care: Belief dimensions, family and child correlates. *Journal of Child and Family Studies*, 18(1), 70–82. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9208-z>
- Goñalons Pons, P., & Marx Ferree, M. (2014). Practicing intersectionality in Spain. *Quaderns de psicologia*, 16(1), 0085–95. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1216>
- Grůzová, L., & Syslová, Z. (2020). Childcare for children under three years of age from mothers’ point of view within the international context. *Pedagogika: Journal of Research in Educational Sciences*, 70(4), 533–552. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1725>

- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hofferth, S. L., & Wissoker, D. A. (1992). Price, quality, and income in child care choice. *Journal of Human Resources*, 27(1), 70–111. <https://doi.org/10.2307/145913>
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., & El-Habib Draoui, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: Entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 19–44. <https://doi.org/10.35362/rie72034>
- Kachi, Y., Kato, T., & Kawachi, I. (2020). Socio-economic disparities in early childhood education enrollment: Japanese population-based study. *Journal of Epidemiology*, 30(3), 143–150. <https://doi.org/10.2188/jea.JE20180216>
- Kelle, U. (2019). The status of theories and models in grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of current developments in grounded theory* (pp. 68–88). Sage.
- Kottelenberg, M. J., & Lehrer, S. F. (2013). New evidence on the impacts of access to and attending universal child-care in Canada. *Canadian Public Policy*, 39(2), 263–286. <https://doi.org/10.3138/CPP.39.2.263>
- Kremer, M. (2007). *How welfare states care: Culture, gender and parenting in Europe*. Amsterdam University Press.
- Lazzari, A., & Vandenbroeck, M. (2012). *Literature review - Appendix I to the final report of the study early childhood education and care (ECEC) in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. European Commission/Directorate – General for Education and Culture
- Lipscomb, S. T. (2013). Increasing access to quality child care for children from low-income families: Families' experiences. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 411–419. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740913000145>
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra: Estudio comparado. *Revista española de educación comparada*, 21(21), 29–58. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7614>
- López-Pavón, J. (2020). El perfil profesional en el ámbito de la infancia y adolescencia en riesgo en contextos informales dentro de la Comunidad de Madrid. *Papers infancia_c* n° 25, 1–22.
- Neal, J., & Neal, Z. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722–737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- Nollenberger, N., & Rodríguez-Planas, N. (2011). *Child care, maternal employment and persistence: A natural experiment from Spain*. IZA Discussion Paper No. 5888, SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1906191>
- OECD. (2020) *Early childhood education: Equity, quality and transitions: Report for the G20 education working group*.
- Petitclerc, A., Côté, S., Doyle, O., Burchinal, M., Herba, C., Zachrisson, H. D., Boivin, M., Tremblay, R. E., Tiemeier, H., Jaddoe, V., & Raat, H. (2017). Who uses early childhood education and care services? Comparing socioeconomic selection across five western policy contexts. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0028-8>
- Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M., & Roy, C. (2001). Reasons for choosing child care: Associations with family factors, quality, and satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 191–208. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00098-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00098-9)
- Poveda, D., Mendoza, K., & Matsumoto, M. (2023). Barreras de acceso a la educación infantil (0–3 años) para las familias en riesgo social: Análisis de los discursos de familias y profesionales en España. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 427–436. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/79380>
- Reichertz, J. (2019). Abduction: the logic of discovery of grounded theory—an updated review. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of current developments in grounded theory*, 259–281. Sage.
- Sánchez, A. (2008). Enfoque, estabilidad y continuidad de la escolarización en Educación Infantil (0–6 años; Evolución histórica en la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 347, 75–99.

- <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347-04.html> 1335
- Sevón, E. (2011). 'My life has changed, but his life hasn't': Making sense of the gendering of parenthood during the transition to motherhood. *Feminism & Psychology*, 22(1), 60–80. <https://doi.org/10.1177/0959353511415076>
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 103–119. <https://doi.org/10.1080/136455700405172> 1340
- Stipek, D., Milburn, S., Clements, D., & Daniels, D. H. (1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(3), 293–310. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(92\)90034-F](https://doi.org/10.1016/0193-3973(92)90034-F)
- Telford, N. (2016). Can Canadian women have it all? How limited access to affordable child care restricts freedom and choice. *Canadian Journal of Family and Youth/Le Journal Canadien de Famille Et de la Jeunesse*, 8(1), 153–172. <https://doi.org/10.29173/cjfy27146> 1345
- Torres, M., & González, J. C. (2008). La educación infantil en las culturas escolares europeas: Un análisis político comparado. *XXI Revista de Educación*, 10, 49–64. <https://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%203.%20poli.pdf> 1350
- Tudge, J., & Hogan, D. (2005). An ecological approach to observations of children's everyday lives. In S. Greene, & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experiences* (pp. 102–122). Sage.
- Tudge, J. R. H. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child-rearing in diverse societies*. Cambridge University Press.
- Ünver, Ö., & Nicaise, I. (2016). *Curriculum quality analysis and impact review of European ECEC - Inclusiveness of early childhood education and care: Seven case studies across Europe*. European Commission/CARE. 1355
- Valiente, C. (2003). Central state child care policies in postauthoritarian Spain: Implications for gender and carework arrangements. *Gender & Society*, 17(2), 287–292. <https://doi.org/10.1177/0891243202250849> 1360
- Valiente, C. (2009). Child care in Spain after 1975: The educational rationale, the Catholic Church, and women in civil society. In K. Scheiwe, & H. Willekens (Eds.), *Childcare and Preschool Development in Europe* (pp. 72–87). Palgrave Macmillan.
- van Huizen, T., & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206–222. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001> 1365
- Vandenbroeck, M., & Lazzari, A. (2013). *Accessibility of Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from ethnic minority and low-income families*. Transatlantic Forum on Inclusive Early Years.
- Weisner, T. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development*, 45(4), 275–281. <https://doi.org/10.1159/000064989> 1370